

**Milan Valenta, Jan Michalík, Martin Lečbych  
a kolektiv**



# **MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ**

**v pedagogickém, psychologickém  
a sociálně-právním kontextu**



 **GRADA<sup>®</sup>**

## **Autorský kolektiv:**

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.  
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.  
PhDr. Martin Lečbych, Ph.D.

PaedDr. Pavla Baslerová  
Mgr. Božena Doleželová  
Mgr. Jitka Jarmarová  
Mgr. Olga Kulíšková  
Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.  
PhDr. Magda Navrátilová  
PaedDr. Petr Petráš  
PhDr. Jana Petrášová  
doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.  
PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.  
Mgr. Eva Stupňánková  
Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Milan Valenta, Jan Michalík, Martin Lečbych a kolektiv

---

# MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

v pedagogickém, psychologickém  
a sociálně-právním kontextu

**Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy**

*Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.*

**prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.,  
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.,  
PhDr. Martin Lečbych, Ph.D., a kolektiv**

## **MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu**

---

### **TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE**

Vydala Grada Publishing, a.s.  
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7  
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400  
www.grada.cz  
jako svou 4940. publikaci

#### **Recenzovali:**

prof. PhDr. et RNDr. Marie Vágnerová, CSc.  
Mgr. Ivana Klenová  
Mgr. Jiřina Muchová  
Mgr. Lenka Mikulášková

Odpovědná redaktorka Bc. Maria Arnautovová  
Sazba a zlom Milan Vokál  
Zpracování obálky Michal Němec  
Počet stran 352  
Vydání 1., 2012

Vytiskla Tiskárna v Ráji, s.r.o., Pardubice

© Grada Publishing, a.s., 2012  
Cover Photo © fotobanka Allphoto

**ISBN 978-80-247-3829-1**

---

### **ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE**

ISBN 978-80-247-8256-0 (ve formátu PDF)  
ISBN 978-80-247-8257-7 (ve formátu EPUB)

---

# OBSAH

<b>Úvod – Kompatibilita textu publikace s klasifikacemi využívanými ve zdravotnictví, v sociální péči a ve školství</b> . . . . .	<b>11</b>
<i>(Milan Valenta)</i>	
Referenční rámec MKF . . . . .	13
Referenční rámec SIS . . . . .	15
Referenční rámec Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb (část diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením) . . . . .	16

## I. část

<b>1. Pojem inteligence</b> . . . . .	<b>20</b>
<i>(Martin Lečbych)</i>	
Vývoj testování inteligence . . . . .	21
<i>Faktorově analytické modely inteligence</i> . . . . .	22
<i>Gardnerův multidimenzionální model inteligence</i> . . . . .	23
<i>Sternbergova triarchická teorie inteligence</i> . . . . .	24
Kritika konceptu inteligence . . . . .	24
Testování inteligence u osob s mentální retardací . . . . .	26
<b>2. Koncept mentálního postižení a terminologie</b> . . . . .	<b>28</b>
<i>(Milan Valenta)</i>	
Mentální postižení . . . . .	29
Mentální retardace . . . . .	31
<i>MKN-10 (F70–F79)</i> . . . . .	31
<i>DSM-IV</i> . . . . .	32
<i>AAMR</i> . . . . .	33
Modely mentální retardace . . . . .	34
<i>(Martin Lečbych)</i>	
Diagnostika mentální retardace . . . . .	41
<i>Diferenciální diagnostika dalších duševních poruch v souvislosti s mentální retardací</i> . . . . .	44
<i>Některá specifika a problematické okruhy diagnostikování Romů</i> . . . . .	52
<i>Marginálie k pojmům relevantním mentálnímu postižení</i> . . . . .	53
Etiologie mentální retardace . . . . .	55
<i>(Milan Valenta, Oldřich Müller)</i>	
<b>3. Právní úprava postavení osob s mentálním postižením</b> . . . . .	<b>62</b>
<i>(Jan Michalík)</i>	
Mezinárodní přístup k ochraně práv osob s mentálním postižením . . . . .	64
Způsobilost k právním úkonům . . . . .	67
<i>Rízení o způsobilosti k právním úkonům</i> . . . . .	69
<i>Princip ochrany a minimálního zásahu do ústavního práva osoby</i> . . . . .	72
<i>Právní a faktické důsledky omezení a zbavení způsobilosti k právním úkonům</i> . . . . .	73
<i>Zbavení způsobilosti k právním úkonům a volební právo</i> . . . . .	75
<i>Opatrovník osoby omezené nebo zbavené způsobilosti k právním úkonům</i> . . . . .	76
Odovědnost za škodu o osob s mentální retardací . . . . .	78

Občan s mentální retardací v rodinněprávních vztazích . . . . .	81
Občan s mentální retardací v trestněprávních vztazích . . . . .	82
<i>Mentální retardace a její vymezení pro účely trestního zákoníku</i> . . . . .	83
<i>Ochrana osob s mentální retardací ve skutkové podstatě vybraných trestných činů</i> . . . . .	85
Občan s mentální retardací a poskytování zdravotní péče . . . . .	89
<i>Informovaný souhlas</i> . . . . .	90
<i>Řízení o vyslovení přípustnosti převzetí nebo držení v ústavu zdravotnické péče</i> . . . . .	93
<i>Řízení o přípustnosti převzetí do ústavu zdravotnické péče</i> . . . . .	94
<i>Řízení o přípustnosti držení v ústavu zdravotnické péče</i> . . . . .	95

#### 4. Edukace, sociální služby a intervenční strategie pro osoby s mentálním

<b>postížením</b> . . . . .	<b>97</b>
Edukace osob s mentálním postižením . . . . .	97
<i>(Milan Valenta)</i>	
Systém sociálních služeb . . . . .	101
<i>(Jan Michalík)</i>	
<i>Služby sociální péče do roku 2006</i> . . . . .	101
<i>Základní principy organizace nového systému sociálních služeb</i> . . . . .	102
<i>Druhy sociálních služeb</i> . . . . .	103
<i>Příspěvek na péči</i> . . . . .	107
<i>Standardy kvality sociálních služeb</i> . . . . .	112
Psychoterapeutické přístupy k osobám s mentální retardací . . . . .	114
<i>(Martin Lečbych)</i>	
<i>Adaptace rogeriánského přístupu – preterapie</i> . . . . .	115
<i>Kognitivně-behaviorální terapie</i> . . . . .	116
<i>Rodinná terapie</i> . . . . .	120
Další terapeutické přístupy ve speciálněpedagogické péči o osoby s mentálním postižením . . . . .	123
<i>(Oldřich Müller)</i>	
<i>Klasifikace a charakteristika terapií využitelných ve speciálněpedagogické péči o osoby s mentálním postižením</i> . . . . .	124

## II. část

### Domény osobnostní struktury osob s mentálním postižením, jejich diagnostikování a stanovení míry speciálněpedagogické podpory

<b>5. Smyslová percepce</b> . . . . .	<b>138</b>
<i>(Petr Petráš)</i>	
Deskripce domény . . . . .	138
Specifika u osob s mentálním postižením . . . . .	139
Vizuální percepce . . . . .	140
<i>Deskripce subdomény</i> . . . . .	140
<i>Specifika u osob s mentálním postižením</i> . . . . .	141
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	141
Sluchová percepce . . . . .	146
<i>Deskripce subdomény</i> . . . . .	146
<i>Specifika u osob s mentálním postižením</i> . . . . .	147
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	147
Stanovení míry podpůrných opatření . . . . .	149
<b>6. Motorika</b> . . . . .	<b>151</b>
<i>(Eva Stupňánková, Magda Navrátilová, Miroslav Procházka)</i>	

Hrubá motorika . . . . .	151
<i>Obecná charakteristika subdomény</i> . . . . .	151
<i>Motorické schopnosti</i> . . . . .	151
<i>Specifika u osob s mentálním postižením</i> . . . . .	152
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	153
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> . . . . .	157
Jemná motorika . . . . .	158
<i>Deskripce subdomény</i> . . . . .	158
<i>Specifika u osob s mentálním postižením</i> . . . . .	158
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	159
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> . . . . .	160
Grafomotorika . . . . .	162
<i>Deskripce subdomény</i> . . . . .	162
<i>Specifika u osob s mentálním postižením</i> . . . . .	163
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	163
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> . . . . .	163
Psychomotorika . . . . .	165
<i>Charakteristika subdomén</i> . . . . .	165
<i>Specifika u osob s mentálním postižením</i> . . . . .	165
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	166
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> . . . . .	167
<b>7. Lateralita . . . . .</b>	<b>168</b>
<i>(Milan Valenta)</i>	
Deskripce domény . . . . .	168
Specifika osob s mentálním postižením . . . . .	169
Diagnostické nástroje . . . . .	169
<b>8. Orientační funkce – orientace časem, místem, osobou . . . . .</b>	<b>171</b>
<i>(Martin Lečbých)</i>	
Charakteristika domény . . . . .	171
Poruchy v rámci domény . . . . .	172
Specifika u osob s mentálním postižením . . . . .	173
<i>Osoby s lehkou mentální retardací</i> . . . . .	174
<i>Osoby se středně těžkou mentální retardací</i> . . . . .	174
Diagnostika a diferenciální diagnostika orientačních funkcí . . . . .	175
<i>Testové metody</i> . . . . .	176
<i>Diferenciální diagnostika</i> . . . . .	176
Stanovení míry podpůrných opatření . . . . .	177
<b>9. Intelektové poznávací funkce . . . . .</b>	<b>178</b>
<i>(Miroslav Procházka, Jana Petrášová)</i>	
Obecná charakteristika domény . . . . .	178
Rámcová specifika domény u klientů s mentálním postižením . . . . .	178
Diagnostické nástroje a diferenciální diagnostika . . . . .	179
Struktura intelektu . . . . .	180
<i>Charakteristika subdomény</i> . . . . .	180
<i>Specifika subdomény u klientů s mentálním postižením</i> . . . . .	181
<i>Diagnostické nástroje a diferenciální diagnostika</i> . . . . .	181
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> . . . . .	185
Myšlenkové operace . . . . .	186
<i>Charakteristika subdomény</i> . . . . .	186
<i>Specifika subdomény u klientů s mentálním postižením</i> . . . . .	187

<i>Diagnostické nástroje a diferenciální diagnostika</i> . . . . .	187
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> . . . . .	188
Organizace a plánování . . . . .	190
<i>Charakteristika subdomény</i> . . . . .	190
<i>Specifika subdomény u klientů s mentálním postižením</i> . . . . .	190
<i>Diagnostické nástroje a diferenciální diagnostika</i> . . . . .	190
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> . . . . .	191
Úsudek . . . . .	191
<i>Deskripce subdomény</i> . . . . .	191
<i>Specifika subdomény u osob s mentálním postižením</i> . . . . .	192
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	192
Řešení problémů . . . . .	193
<i>Deskripce subdomény</i> . . . . .	193
<i>Specifika subdomény u osob s mentálním postižením</i> . . . . .	195
<i>Exekutivní funkce</i> . . . . .	195
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	196
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> . . . . .	196
Kognitivní styl . . . . .	197
<i>Deskripce subdomény</i> . . . . .	197
<i>Specifika subdomény u osob s mentálním postižením</i> . . . . .	198
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	198
<b>10. Pozornost</b> . . . . .	<b>200</b>
<i>(Miroslav Procházka)</i>	
<i>Obecná charakteristika domény</i> . . . . .	200
<i>Rámcová specifika domény u klientů s mentálním postižením</i> . . . . .	201
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	201
<i>Udržení záměrné pozornosti</i> . . . . .	204
<i>Charakteristika subdomény</i> . . . . .	204
<i>Specifika subdomény u klientů s mentálním postižením</i> . . . . .	204
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	205
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> . . . . .	205
<i>Přesouvání pozornosti</i> . . . . .	206
<i>Charakteristika subdomény</i> . . . . .	206
<i>Specifika subdomény u klientů s mentálním postižením</i> . . . . .	206
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	206
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> . . . . .	207
<i>Rozdělení pozornosti</i> . . . . .	207
<i>Charakteristika subdomény</i> . . . . .	207
<i>Specifika subdomény u klientů s mentálním postižením</i> . . . . .	208
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	208
<i>Stanovení stupně míry podpůrných opatření</i> . . . . .	208
<b>11. Paměť</b> . . . . .	<b>209</b>
<i>(Pavel Svoboda)</i>	
<i>Deskripce subdomény</i> . . . . .	209
<i>Tradiční dělení paměti</i> . . . . .	210
<i>Krátkodobá (pracovní) paměť</i> . . . . .	211
<i>Střednědobá paměť</i> . . . . .	212
<i>Dlouhodobá paměť</i> . . . . .	213
<i>Specifika paměti u osob s mentálním postižením</i> . . . . .	214
<i>Diagnostické nástroje</i> . . . . .	216
<i>Krátkodobá paměť</i> . . . . .	217



---

<i>Střednědobá paměť</i> . . . . .	221
<i>Dlouhodobá paměť</i> . . . . .	223
<b>12. Fatické funkce</b> . . . . .	<b>227</b>
<i>(Olga Kulišková)</i>	
Deskripce domény . . . . .	227
<i>Druhy komunikace</i> . . . . .	228
<i>Poruchy fatických funkcí</i> . . . . .	229
Specifika fatických funkcí u klientů s mentálním postižením . . . . .	229
<i>Řeč osob s mentálním postižením</i> . . . . .	230
Diagnostika a diferenciální diagnostika . . . . .	233
<i>Silné a slabé stránky diagnostiky fatických funkcí u osob s mentálním postižením</i> . . . . .	233
<i>Diagnostické prostředky</i> . . . . .	235
Stanovení míry podpůrných opatření . . . . .	238
<b>13. Emoce</b> . . . . .	<b>241</b>
<i>(Jana Petrášová)</i>	
Obecná charakteristika domény . . . . .	241
<i>Dělení emocí</i> . . . . .	241
<i>Vývoj emocí</i> . . . . .	242
<i>Emoce jako projev funkčního systému mozku</i> . . . . .	243
<i>Emoce a poznávací procesy</i> . . . . .	243
<i>Emoce a motivace</i> . . . . .	244
<i>Emoční inteligence</i> . . . . .	244
<i>Poruchy emocí podle kritéria intenzity a časového průběhu</i> . . . . .	244
Rámcová specifika u klientů s mentálním postižením . . . . .	246
Diagnostické nástroje . . . . .	246
Stanovení míry podpůrných opatření . . . . .	248
<b>14. Adaptabilita a sociabilita</b> . . . . .	<b>249</b>
<i>(Alena Petrová)</i>	
Deskripce domény . . . . .	249
<i>Vývoj a determinace adaptability</i> . . . . .	250
<i>Míra adaptability a její aspekty</i> . . . . .	250
<i>Poruchy adaptace</i> . . . . .	251
Specifika domény – problematika adaptace v kontextu mentální retardace . . . . .	255
Diagnostika domény . . . . .	257
<i>Testy inteligence a specifických schopností</i> . . . . .	257
<i>Testy sociálních vztahů a testy emoční inteligence</i> . . . . .	258
Stanovení míry podpůrných opatření . . . . .	259
<b>15. Konace a aspirace</b> . . . . .	<b>261</b>
<i>(Martin Lečbých)</i>	
Charakteristika domény . . . . .	261
Specifika poruch u osob s mentální retardací . . . . .	261
Poruchy cíleného jednání . . . . .	262
Aspirace . . . . .	263
Diagnostika poruch volního jednání . . . . .	264
<b>16. Sebeobsluha</b> . . . . .	<b>266</b>
<i>(Petr Petráš)</i>	
Deskripce domény . . . . .	266
Specifika u osob s mentálním postižením . . . . .	266
Diagnostické nástroje . . . . .	269

<i>Vývojové škály</i> .....	269
<i>Klinické metody</i> .....	273
<i>Diferenciální diagnostika</i> .....	274
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> .....	274
<b>17. Rodinné prostředí</b> .....	<b>280</b>
<i>(Božena Doleželová, Jan Michalík, Milan Valenta)</i>	
Charakteristika domény .....	280
<i>Výchovně-socializační funkce rodiny</i> .....	280
<i>Styly výchovných interakcí</i> .....	281
Dítě s mentálním postižením v rodině .....	282
<i>Fáze šoku a popření</i> .....	283
<i>Fáze bezmocnosti</i> .....	284
<i>Fáze postupné adaptace a vyrovnávání se s problémem</i> .....	284
<i>Fáze smlouvání</i> .....	285
<i>Fáze smíření</i> .....	286
Rodinná diagnostika .....	288
<i>Obecné principy rodinné diagnostiky a výběr diagnostických metod</i> .....	289
<i>Diagnostické metody</i> .....	290
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> .....	293
<b>18. Edukační schéma – dovednosti, vědomosti, návyky, zájmy</b> .....	<b>294</b>
<i>(Jitka Jarmarová)</i>	
Charakteristika domény .....	294
Trivium .....	294
<i>Charakteristika subdomény</i> .....	294
<i>Specifika subdomény u klientů s mentálním postižením</i> .....	295
<i>Rámcové vzdělávací programy</i> .....	295
<i>Diagnostické nástroje</i> .....	295
Společenskovední a přírodovědná oblast, oblast zdraví, práce a kultury .....	297
<i>Charakteristika domény</i> .....	297
<i>Diagnostické nástroje</i> .....	299
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> .....	299
Zájmy .....	301
<i>Specifika subdomény u klientů s mentálním postižením</i> .....	301
<i>Diagnostické nástroje</i> .....	301
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> .....	302
Návyky .....	303
<i>Specifika subdomény u klientů s mentálním postižením</i> .....	303
<i>Stanovení míry podpůrných opatření</i> .....	304
<b>19. Metodická kapitola k posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb</b> .....	<b>305</b>
<i>(Milan Valenta, Jan Michalík, Pavla Baslerová)</i>	
Standardizované (testové) diagnostické nástroje .....	309
Klinické diagnostické nástroje .....	312
Postup pro vyplnění kvantifikátorů domén do sumační tabulky .....	314
Přehled nosných domén doporučovaných k otevření pro konkrétní poradenské situace SPC pro MP .....	328
<b>Summary</b> .....	<b>330</b>
<b>Seznam použité literatury</b> .....	<b>332</b>
<b>Rejstřík věcný</b> .....	<b>341</b>
<b>Rejstřík jmenný</b> .....	<b>347</b>

# ÚVOD

## Kompatibilita textu publikace s klasifikacemi využívanými ve zdravotnictví, v sociální péči a ve školství

(Milan Valenta)

Text publikace vychází ze základních pilířů trojice stratifikačních systémů, které se nově implantují v oblasti zdravotnictví (MKF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví), v oblasti sociálních služeb (SIS – Supports Intensity Scale, tj. Škála stanovení míry podpory) a pilotážně ve (speciálním) školství a poradenství (kaSPC – katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, část diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením). Blíže k těmto systémům:

Od července 2010 nabyla ve zdravotnictví platnosti nová **MKF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví** (ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health), která je obligatorní nejen pro rehabilitační, posudkové a praktické lékaře, ale i pro další členy multidisciplinárních týmů, kteří se zabývají péčí o osoby s disability, včetně terapeutů, psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků (certifikované kurzy MKF realizuje Klinika rehabilitačního lékařství 1. LF UK a VFN v Praze ve spolupráci s Ministerstvem zdravotnictví ČR; v knižní podobě vydalo klasifikaci nakladatelství Grada Publishing v Praze, v elektronické podobě ji lze vyhledat na portálech MZ [www.mzcr.cz](http://www.mzcr.cz)).

MKF je určena pro měření zdravotního postižení na individuální i populační úrovni (ČSÚ, sdělení 431/2009 Sb., částka 137/2009 Sb.):

*Klasifikace MKF je určena pro účely hodnocení stupně disability, posuzování zdravotní způsobilosti k práci (pokud je fyzická osoba disabilní), posuzování speciálních potřeb ve vzdělávání, předepisování a proplácení zdravotnických prostředků pro účely zdravotních pojišťoven... Klasifikaci MKF je povinen používat každý ošetřující lékař (zdravotnické zařízení), pokud u pacienta zjistí zdravotní stav (diagnózu) s určitým stupněm disability, která bude dlouhodobého nebo trvalého charakteru. Příslušné klasifikační kódy dle klasifikace MKF musí být uvedeny ve zdravotnické dokumentaci pacienta a zároveň musí být součástí propouštěcí zprávy ze zdravotnického zařízení u všech pacientů, kteří jsou disabilní.*

„Přidaná hodnota“ aplikace MKF v prostředí českého zdravotnictví spočívá v tom, že odborníci v další péči (především sociální pracovníci, speciální pedagogové a psychologové) dostanou o klientovi informace relevantní jejich profesní oblasti (tj. oblast sociální péče a „speciálního“ vzdělávání), které nelze jinak vyvodit ze stanovené diagnózy MKN-10 (např. diagnóza F84.0 dětský autismus nemá téměř žádnou výpovědní hodnotu

o funkčnosti klienta, jeho disabilitách, popř. edukabilitě). Dalším pozitivem klasifikace je možnost sledování vývoje disability v čase – přehledně lze stanovit efektivitu vynaložené intervence, progres či regresi. Neméně důležitý je fakt, že MKF zlepšuje přístupnost pacientů – u klienta, který přejde příkladně z brněnské kliniky na pražskou kliniku, není třeba další doplňující diagnostiky zaměřené na jeho funkční schopnosti.

Paralelně a zcela nezávisle na MKF se u nás krok za krokem implementuje v oblasti sociálních služeb další mezinárodní (AAIDD) klasifikace, a sice **SIS – Supports Intensity Scale (Škála stanovení míry podpory)**, zaměřená na stanovení a klasifikování míry podpory a na mapování potřeb uživatelů sociálních služeb v procesu individuálního plánování s odkazem na zákon o sociálních službách a příslušné standardy kvality (kurzy SIS pořádá Quip – Společnost pro změnu Praha, [www.kvalitavpraxi.cz](http://www.kvalitavpraxi.cz)). Klasifikace je určena především klientům s mentálním postižením a poruchami autistického spektra (PAS), případně dětskou mozkovou obrnou (DMO), a dalším uživatelům služeb nad šestnáct let (SIS pro děti se připravuje). Škála slouží především jako diagnostický nástroj stanovení míry potřebné podpory (a tím také finanční náročnosti péče) a pro individuální plánování.

S ohledem a v návaznosti na MKF a SIS se pilotážně ověřuje v našich SPC (speciálněpedagogických centrech) pro mentálně postižené **Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb**. Systém se snaží nastavit a ověřit rámec pro posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb u žáků se zdravotním postižením jako východiska pro stanovení speciálněpedagogické a psychologické podpory (podpurných opatření) těmto žákům.

*Jedná se o jeden z výstupů tříletého projektu v rámci OP VK v gesci MŠMT s názvem „Inovace činnosti SPC při posuzování SVP dětí a žáků se zdravotním postižením“, jehož nositelem je Univerzita Palackého v Olomouci. Hlavním řešitelem je doc. Jan Michalík, který je rovněž společně s prof. Potměšilem a prof. Valentou (všichni Ústav speciálněpedagogických studií UP Olomouc) autorem navržené metodiky řešící posuzování míry (hloubky) speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením. Tento projekt mj. reaguje na usnesení vlády ČR, kterým se přijímá Národní plán vytváření příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na léta 2010–2014. Úkol č. 9.3. zní: „**Nově definovat způsoby poskytování speciálněpedagogické podpory dětem, žákům a studentům se z. p. v závislosti na hloubce a závažnosti daného postižení a jim odpovídajících dopadů na vzdělávací podmínky dané osoby.**“ Zodpovídá: MŠMT ČR.*

Takže v současnosti stojíme před fenoménem implementace trojice strukturálně-funkčních kvantifikací (MKF, SIS, kaSPC) ve třech kooperujících oblastech péče o klienta se zdravotním postižením v České republice – ve zdravotnictví, v sociálních službách a ve školství.

Přestože autoři MKF a SIS při tvorbě svých systémů nekooperovali, je až s podivem, nakolik spolu oba systémy rezonují z hlediska „filozofie“ a strategie tvorby, implementace, výstupů a cílů (takto lze usuzovat na společensko-antropologické paradigma doby). Katalogy SPC (dále kaSPC) se snaží o určitou kompatibilitu s oběma systémy, především vytěžují domény komponent i aplikace MKF. Dříve, než si přiblížíme referenční rámce těchto systémů (toliko pro orientaci, na detailnější obeznámení není místo), podívejme se na souběhy a difference všech tří komparovaných systémů – MKF, kaSPC a SIS:

- Obdobná stratifikace diagnostických výstupů do čtvrté stupňové škály dle funkční ztráty (MKF, SPC) či míry potřebné podpory (SIS). V MKF sice formálně existuje kvantifikace v sedmistupňové škále, ale vzhledem k tomu, že stupeň 0 kvantifikuje žádný či zanedbatelný problém a stupně 8, 9 znamenají *nespecifický problém či nemožnost aplikace*, zůstávají ke stratifikaci faktických problémů toliko čtyři stupně. Obdobně u SIS pro stanovení typu, frekvence a délky denní podpory kód 0 znamená *bez podpory*. V případě kaSPC se škála otvírá prvním stupněm, což kvantifikuje již diagnostikovanou funkční ztrátu. Uvedené čtyřstupňové stratifikace jsou důležité především pro stanovení míry finanční náročnosti další péče (v případě kaSPC stanovení míry speciálněpedagogické podpory) a pro individuální plánování.
- Všechny tři systémy umožňují sledování progresu či regrese v čase, sledování toho, jak se jednotlivé domény (funkce) ovlivňují v čase a po vynaložené (medicínské, psychologické, speciálněpedagogické) intervenci.
- Systémy standardizují postupy jednotlivých pracovišť a facilitují tak větší klientskou prostupnost (u MKF navíc umožňují větší informativní hodnotu a sdílnost diagnostických závěrů směrem ke kooperujícím odborníkům v další péči).

## REFERENČNÍ RÁMEC MKF

MKF (WHO, 2001) se soustřeďuje na pětici bazálních **komponent** mapujících funkční schopnosti, disabilitu a zdraví člověka:

- tělesné funkce (fyziologické funkce tělesných systémů včetně psychických): b;
- tělesné struktury (anatomické části těla – orgány, končetiny a jejich součásti): s;
- aktivity (provádění úkolu nebo činu člověka) a participace (zapojení do životní situace): d;
- faktory prostředí (facilitující či bariérové prostředí konkrétního klienta): e;
- osobní faktory jako doplňující okruh.

*MKF užívá alfanumerické kódování v systému – na rozdíl od MNK-10 se využívají malá písmena pro určení komponent (b, s, d, e), číslice pak pro specifikaci domén a pro kvalifikátory.*

*Příklad: b 140 – funkce pozornosti; b 1400 – udržení pozornosti; b 1400.1 – lehký problém s udržením pozornosti.*

Systému kaSPC jsou relevantní následující selektované **domény** komponent tělesných funkcí, aktivit a participací a faktory prostředí:

- **b – tělesné funkce:**
  - Kap. I: Mentální funkce (např. intelektuální funkce, psychosociální funkce, orientační funkce, pozornost, paměť, emoce, percepce, psychomotorika, kognitivní funkce, temperament, řeč...)
  - Kap. II: Smyslové funkce a bolest (vidění, slyšení, chuť, čich, hmat, vnímání bolesti...)
  - Kap. III: Hlas a funkce řeči (artikulace, fluence, alternativní vokalizace...)

- Kap. VII: Funkce vztahující se k pohybu (kloubní hybnost, stabilita, svalová síla, tonus, kontrola volní hybnosti, mimovolní hybnost, pohyb, chůze...)
- **d – aktivity a participace:**
  - Kap. I: Učení se a aplikace znalostí (pozorování, naslouchání, triviální učení, pozornost, myšlení, čtení, psaní, počítání, řešení problémů...)
  - Kap. III: Komunikace (příjem zpráv mluvených, nonverbálních, ve znakové řeči, psaných a exprese těchto zpráv, konverzace, používání komunikačních pomůcek a technik...)
  - Kap. IV: Pohyblivost (přemísťování se, změna či udržení pozice těla, pohyb pomocí dolních končetin, využití ruky k jemným pohybům, chůze, pohybování se jinak než chůzí, používání dopravních prostředků...)
  - Kap. V: Péče o sebe (mytí, používání toalety, oblékání, příjem potravy, péče o sebe...)
  - Kap. VI: Domácí život (získávání nezbytných věcí a služeb, příprava jídel, vykonávání domácích prací...)
  - Kap. VI: Mezilidské jednání a vztahy (mezilidská jednání, jednání s cizími lidmi, formální a neformální vztahy, rodinné vztahy, intimní vztahy...)
  - Kap. VIII: Hlavní oblasti života (výchova a vzdělávání – neformální, předškolní, školní, příprava na povolání či na práci, získání, udržení a ukončení zaměstnání, základní ekonomické jednání, život v komunitě, rekreace a volný čas...)
- **e – faktory prostředí:**
  - Kap. III: Podpora a vztahy (rodina, přátelé, autority, osobní asistent, zdravotničtí pracovníci...)
  - Kap. IV: Postoje (jednotlivé postoje osob jmenovaných v předcházející kapitole)
  - Kap. V: Služby, systémy a principy řízení (služby a systémy – pro bydlení, veřejně prospěšné, komunikační, dopravní, právní, mediální, neziskového sektoru, ekonomické, sociálního zabezpečení, zdravotnické, edukativní, zaměstnanecké služby a systémy...)

Každá otevřená doména je kvantifikována a posuzována pomocí škál kvalifikátorů, jejichž počet je u jednotlivých komponent MKF různý.

**Tělesné funkce (b)** mají jediný kvalifikátor – rozsah poruchy:

- **0** – žádný problém
- **1** – mírný impairment (problém je přítomen méně než 25 % času, v intenzitě, kterou může osoba tolerovat, a stal se zřídka během posledních 30 dní)
- **2** – střední impairment (problém je přítomen méně než 50 % času, v intenzitě, která zasahuje do každodenního života osoby, a děje se občas za posledních 30 dní)
- **3** – silný impairment (problém přítomen více než 50 % času, v intenzitě, která částečně rozvrací každodenní život osoby, a děje se často během posledních 30 dní)
- **4** – kompletní impairment (problém přítomen více než 95 % času, s intenzitou, která totálně rozvrací každodenní život osoby, a děje se každý den v posledních 30 dnech)
- **8** – nespecifikováno
- **9** – neaplikováno

Jednotlivé otevřené domény komponenty **aktivity a participace (d)** jsou posuzovány pomocí dvojice kvalifikátorů – kvalifikátoru výkonu (první číslo za tečkou kódu) a kapacity (druhé číslo).

Simplifikovaně řečeno, rozumí se výkonem jedince aktivita v jeho běžném prostředí, tj. s pomocí faktorů tohoto prostředí, jako jsou kompenzační pomůcky, invalidní vozík, osobní asistent etc., zatímco kapacitou se rozumí schopnost člověka bez ovlivnění faktory jeho konkrétního prostředí (bez pomůcek, asistence...). Diference mezi výkonem a kapacitou reflektuje rozdíl mezi vlivem skutečného a „standardizovaného“ prostředí a je signalizací pro nápravu prostředí, která může vést k zlepšení klientova výkonu.

Pro oba kvalifikátory – jak výkonu, tak i kapacity („bez asistence“) – se využívá stejné škály jako u tělesných funkcí.

**Faktory prostředí (e)**, reflektující fyzické, sociální a postojoyé prostředí klienta, jsou škálovány s pomocí speciálního kvalifikátoru, kterým jsou bariéry a facilitátory prostředí, takto:

- 0 – nejsou bariéry
- 1 – mírné bariéry
- 2 – střední bariéry
- 3 – silné bariéry
- 4 – kompletní bariéry
- 8 – nespécifická bariéra
- 9 – nelze použít

*V kódování se značí jako číslice za tečkou (exxx.1).*

- 0 – není facilitátor
- +1 – lehce podporující facilitátor
- +2 – středně podporující facilitátor
- +3 – podstatně podporující facilitátor
- +4 – kompletně podporující facilitátor
- +8 – nespécifický facilitátor
- 9 – nelze použít

*V kódování se značí jako číslice za znaménkem + bez tečky (exx+1).*

## REFERENČNÍ RÁMEC SIS

Aplikace SIS se užívá primárně v sociálních službách, přičemž oblast vzdělávání je zde implementována v širším kontextu. Nástroj je využíván především pro alokaci zdrojů, neboť výsledný kvantifikátor v podobě *SIS indexu* vyjadřuje míru podpory potřebné pro zvládnutí každodenních činností konkrétního klienta (srovnáno s osobou bez postižení), a tudíž může být využit k optimálnímu rozložení poskytované podpory na základě měřitelných a komparabilních údajů. Takto může SIS index sloužit i jako argumentace při jednáních o finančních zdrojích pro poskytovatele služeb a také při jednáních o příspěvku na péči a žádosti o přehodnocení stupně závislosti (jednotlivým stupňům závislosti I–IV odpovídá určité rozpětí SIS indexu, např. I. stupeň = 60–84 bodů). SIS obsahuje tři oddíly, z nichž relevantní kaSPC je **škála potřebné podpory v každodenních aktivitách**, zahrnující šest oblastí (srovnej s doménami MKF):

- A) činnost v domácnosti (příprava jídla, oblékání, použití toalety...)
- B) činnosti spojené se životem v obci (návštěva přátel, doprava, nakupování...)
- C) činnosti celoživotního vzdělávání (strategie řešení problémů, interakce s ostatními lidmi při vzdělávání...)
- D) činnosti v zaměstnání (učení se pracovním dovednostem...)
- E) činnosti spojené se zdravím a bezpečím (užívání léků, správná výživa...)
- F) sociální činnosti (vytváření a udržení přátelství, komunikace...)

Míra podpory je škálována ze tří hledisek:

- **Typ podpory:**
  - 0 – bez podpory
  - 1 – dohled, sledování
  - 2 – vedení, instruktáž
  - 3 – částečná fyzická pomoc s činnostmi, dovednostmi
  - 4 – plná fyzická pomoc s činnostmi, dovednostmi
- **Frekvence podpory:**
  - 0 – bez podpory nebo méně než měsíčně
  - 1 – alespoň jednou měsíčně, ne však týdně
  - 2 – alespoň jednou týdně, ne však denně
  - 3 – alespoň jednou denně, ne však každou hodinu
  - 4 – každou hodinu či častěji
- **Délka denní podpory:**
  - 0 – bez podpory
  - 1 – méně než 30 minut
  - 2 – 0,5–2 hodiny
  - 3 – 2–4 hodiny
  - 4 – 4 a více hodin

Kvantifikace v SIS využívá de facto čtyřstupňové škály, stejně jako kaSPC a MKF, s tím podstatným rozdílem, že v SIS se neposuzuje schopnost/dovednost (funkční schopnost a její ztráta, disabilita) jako v případě kaSPC a MKF, ale míra podpory pro zvládnutí konkrétní činnosti každodenního života.

## **REFERENČNÍ RÁMEC KATALOGU POSUZOVÁNÍ MÍRY SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB (ČÁST DIAGNOSTICKÉ DOMÉNY PRO ŽÁKY S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM)**

---

Krucialním cílem Katalogu SPC pro mentálně postižené je implantovat čtyřstupňovou stratifikaci (relevantní klasifikacím, jež se využívají ve zdravotnictví i v sociálních službách) do oblasti (speciálního) školství, a především poradenství. Na rozdíl od zdravotnictví a sociálních služeb, kde se jedná o kvantifikaci funkčnosti a disability či míry potřebné podpory, ve speciálněškolské oblasti jde o kvantifikaci speciálních vzdělávacích



potřeb dětí, žáků a studentů se zdravotním (mentálním) postižením jakožto nezbytného východiska pro stanovení míry speciálněpedagogické podpory (podpůrných opatření). Tímto procesem dochází k završení kompatibility nových přístupů ke klientům ve třech nejvíce se prolínajících a kooperujících pomáhajících profesích – ve školství, v sociální péči a ve zdravotnictví.

Dítě, žák či student je v SPC diagnostikován a na základě komplexního posouzení poradenskými pracovníky (zde především psychologem a psychopedem) je stanovena míra podpůrných opatření (speciální didaktické metody, speciální učebnice, přidělení asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče...), které klientovi poskytne škola, speciální škola či škola v součinnosti s SPC.

Diagnostikované domény pro mentálně postižené žáky:

- **Smyslová percepcce:**
  - Vizuální percepcce
  - Sluchová percepcce
- **Motorika:**
  - Hrubá motorika
  - Jemná motorika
  - Grafomotorika
  - Vizuomotorika
  - Psychomotorika
- **Laterality**
- **Orientační funkce**
- **Intelektuální funkce:**
  - Struktura inteligence
  - Myšlenkové operace
  - Organizace a plánování
  - Úsudek
  - Řešení problémů
  - Kognitivní styl
- **Pozornost:**
  - Udržení záměrné pozornosti
  - Přesouvání pozornosti
  - Rozdělení pozornosti
- **Paměť:**
  - Krátkodobá paměť
  - Střednědobá paměť
  - Dlouhodobá paměť
- **Fatické funkce**
- **Emoce**
- **Adaptibilita a sociabilita**
- **Konace a aspirace**
- **Sebeobsluha**
- **Rodinné prostředí**
- **Edukační schéma**

**Čtyřstupňová stratifikace míry speciálněpedagogické podpory (pouze orientačně):**

- **1. stupeň (funkční deficit do 25 %)** – mírná míra speciálněpedagogické podpory: za podpůrná opatření je odpovědná kmenová škola žáka, pracovník poradenského pracoviště je v roli konzultanta, nemusí jít o žáka se zdravotním postižením (pokud to není žák se zdravotním postižením, náleží většinou do péče pedagogicko-psychologické poradny).
- **2. stupeň (funkční deficit do 50 %)** – střední míra speciálněpedagogické podpory: edukační podmínky nastavuje, sleduje a vyhodnocuje ve frekvenci dané vyhláškou pracovník SPC.
- **3. stupeň (funkční deficit do 75 %)** – vysoká míra speciálněpedagogické podpory: počet intervencí je vysoký, žákovi může být poskytována pravidelná reedukace a terapeutické intervence, vzdělávací proces může být realizován s pomocí asistenta pedagoga.
- **4. stupeň (funkční deficit nad 75 %)** – velmi vysoká míra speciálněpedagogické podpory: žák není schopen efektivní edukace bez stálé podpory asistenta pedagoga.

*V doménách osobnostní struktury jedinců s mentálním postižením, v diagnostice a následném stanovení speciálněpedagogické podpory (v druhé části knihy) se reflektují badatelské výstupy z grantového projektu Grantové agentury ČR „Kvalita života osob pečujících o člena rodiny s těžkým zdravotním postižením“ (406/09/0177) hlavních autorů publikace a grantového projektu „Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“ týmu prof. L. Ludíková, doc. J. Michalík, a prof. Valenta M.*

*Jednotlivým doménám katalogu SPC je věnována II. část této publikace.*

---

# I. ČÁST

# 1. POJEM INTELIGENCE

(Martin Lečbych)

S pojmy „intelligence“, „intelekt“, „inteligentní“ často operujeme v běžném slovníku a obsah tohoto pojmu se nám zdá obvykle zřejmý a srozumitelný. V běžném slovníku bývá tento pojem blízký termínům jako „bystrý“, „rychle chápající“, „chytrý“, „znalý určité věci“. Vědecké vymezení pojmu „intelligence“ a jeho definice je však velmi složitou záležitostí, neboť při snaze o jeho hlubší rozbor nacházíme řadu náročných otázek. Z jiného úhlu pohledu bývá intelligence pojata, pokud se zaměřujeme na její biologickou a fyziologickou stránku, optikou evoluční biologie a evoluční psychologie, jinak ji budeme chápat z psychometrické perspektivy, která se soustředí na její praktické testování a porovnávání jedinců ve smyslu výkonové charakteristiky. K rozmanitým závěrům také dojdeme, pokud se budeme soustředit na inteligenci z kvalitativního hlediska kombinace parciálních schopností do specifické struktury s jedinečnou kvalitou, nebo pokud budeme akcentovat kvantitativní hledisko a vnímat inteligenci jako globální schopnost, která má škálovatelný charakter. Jinak budou přistupovat ke studiu intelligence experimentální psychologové testující seznamy schopností a hledající jejich koreláty a jinak teoretičtí psychologové, kteří se snaží o syntézu faktů z více příbuzných oborů do jednotného celku.

V roce 1921 byla otázka „co je intelligence“ položena čtrnácti proslulým psychologům. Přes různorodost odpovědí bylo možné extrahovat dvě základní skupiny odpovědí: intelligence jako schopnost učit se ze zkušenosti a intelligence jako schopnost přizpůsobit se svému prostředí. Významní kognitivní psychologové Sternberg a Detterman (1986) zopakovali po 65 letech tuto otázku čtyřicetiletým tehdejšími kognitivními psychologům, odborníkům na koncept intelligence. Oba důležité faktory, **učení ze zkušenosti** a **přizpůsobivost**, se opakovaly i v tomto výzkumu, nadto se však objevil také prvek metakognice – tedy **schopnost reflexe vlastních mentálních procesů** a schopnost jejich regulace (řízení). Zároveň byly také akcentovány kulturní vlivy – zatíženost pojmu „intelligence“ tím, co je v dané kultuře s inteligencí ztotožňováno. Sternberg (2002, s. 502) tedy uvádí definici, že *intelligence je schopnost učit se ze zkušenosti, užívat metakognitivní procesy, které zkvalitňují učení, a schopnost přizpůsobit se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení.*

Tento typ definování intelligence vychází zejména z teoretické pozice a teoretického rozboru současných hypotéz. Jedná se svým způsobem o globální definici, která operuje s velmi abstraktními pojmy. Definice intelligence s praktickými dopady a důsledky pro běžnou psychologickou praxi nacházíme zejména v psychometrické tradici, která se soustředila na tvorbu testů, jimiž by bylo možné inteligenci posuzovat. Psychometrické testování intelligence má dlouhou tradici, kterou je účelné reflektovat.

## VÝVOJ TESTOVÁNÍ INTELIGENCE

Jednou z důležitých osobností rané historie testování inteligence je Francis Galton, bratranec Charlese Darwina, který se snažil obhájit hypotézu, že na rozdílech v oblasti duševních schopností a inteligence se podílí také genetické faktory a zděděné schopnosti. Galton (1869) publikoval dílo *Dědičná genialita (Hereditary genius)*, ve které kritizoval tehdy převládající předpoklad, že děti se rodí víceméně stejné a rozdíly vytvářejí vytrvalá píle a morální úsilí. Bojoval proti předstírané rovnosti a na řadě příkladů a výzkumů z oblasti univerzitního vzdělávání, umění, politiky, soudcovství, vojenské kariéry poukázal na vztahy mezi nadáním rodičů a jejich potomků. V zásadě opakovaně poukázal na skutečnost, že potomci úspěšných rodičů mají větší šanci být také úspěšní a uplatnit se ve společnosti. Přirozeně si uvědomoval pozitivní vliv stimulujícího prostředí i možný společensky negativní vliv korupce na úspěch potomků úspěšných rodičů, a proto se soustředil i na sledování adoptovaných potomků do vysokých společenských kruhů, dospěl ke zjištění, že adoptovaní potomci mají mnohem menší šanci dosáhnout vysokého společenského postavení než potomci biologičtí. Galton (1869) uzavíral, že sociální situace byla stejná, ale chyběly dědičné vlivy. Soustředil se také na výzkum jednovaječných a dvouvaječných dvojčat, a i když mu chyběly moderní metody k rozlišení zygotických typů, stal se jedním z průkopníků jejich studia a zkoumání interakce genů a prostředí.

V roce 1884 Galton zřídil Antropometrickou laboratoř v rámci Mezinárodní zdravotnické výstavy v Londýně a testoval řadu fyziologických parametrů, u kterých shledával normální rozložení četnosti biologických jevů (síla stisku, zraková ostrost, reakční čas, vizuální posuzování...). Předpokládal, že některé z fyziologických a senzorických schopností lze považovat za měřítka inteligence. Stanovil hypotézu, že informace o vnějším světě získáváme právě přes naše smyslové orgány – čím jsou citlivější ve vnímání rozdílu, tím větší je potenciál pro možnosti našeho usuzování, a tím inteligentnější rozhodování. Všímal si taktéž, že u jedinců s těžkou mentální retardací (tehdy idiocií) vážnou právě rozlišovací schopnosti, takže potřebují výrazné rozdíly a silné zážitky, aby dva podněty od sebe odlišili.

Předpoklad hodnocení inteligence skrze posuzování smyslové ostrosti převzal i americký psycholog James McKeen Cattell, který působil mimo jiné v první psychofyziologické laboratoři u Wilhelma Wundta v Lipsku. Sestavil sadu několika duševních testů a posuzoval jimi univerzitní studenty. Validizační studie provedené po deseti letech však ukázaly, že mezi úspěchem studentů a jeho testy neexistoval žádný významný korelační vztah. Rané testy senzorických schopností tak v testování inteligence (lépe řečeno predikce studijního úspěchu) neuspěly.

Dalšími významnými historickými osobnostmi v rozvoji měření inteligence byli Alfred Binet a Theodor Simon, kteří byli pověřeni francouzským ministerstvem pro vzdělávání, aby našli metody k identifikování dětí, které by neměly užitek ze vzdělávání v běžných školách a mohly by profitovat ze vzdělávání podle speciálních osnov a ve speciálních školách. Jejich přístup byl podle Sternberga (2002) alternativou k dosavadnímu psychofyziologickému přístupu. Podle Bineta a Simona (1905, in Mackintosh, 2000) je pro inteligenci hlavním faktorem úsudek, praktický rozum a schopnost jej využít k přizpůsobení světu. Snažili se koncept inteligence, ve smyslu usuzování, oddělit od emocí, pozornosti, paměti a dalších psychických procesů. Vytvořili baterii řady úkolů, které se soustředily i na každodenní praktické znalosti, usuzovací schopnosti, schopnost vysvětlit určité fenomény, jazykovou zdatnost, schopnost nápodoby určitého vzoru apod. Jejich

přístup reflektoval vývojové možnosti dětí a z kritéria inteligenční kompetence se stal věk. Začali tak operovat s pojmem **mentální věk** – průměrná úroveň inteligence pro osobu určitého věku. Jak uvádí Mackintosh (2000), změnil se tak radikálně přístup v posuzování inteligence od absolutního měření mentálního výkonu (Galton, Cattel) směrem k normativnímu měření inteligence porovnáváním výkonů jedince s jeho věkovou skupinou. Po řadě experimentů a hledání vhodných zkoušek byla finální sestava testů publikována v roce 1911 v roce Binetovy smrti. Koncepce mentálního věku se stala historicky prvním normativním kritériem při posuzování mentálního postižení a určování mentální retardace. O rok později navrhl William Stern známý **intelligenční koeficient IQ**, který představoval podíl mentálního věku ku věku chronologickému násobeno koeficientem 100. Takto vyjádřený intelligenční koeficient byl označen jako poměrový IQ (ratio IQ). Jak uvádí Sternberg (2002), je tento typ vyjádření IQ dnes používán pouze vzácně, neboť je z mnoha důvodů inadekvátní pro starší populaci. Růst mentálního vývoje se například kolem šestnácti let zpomaluje a s postupným přechodem k dospělosti již zcela ztrácí svůj význam. Místo toho se již uplatňuje skór založený na odchylce (deviaci) od středního skóru normální distribuce výsledků – tedy tzv. deviační IQ skór (deviation IQ).

Průkopnické práce Bineta a Simona daly vzniknout řadě navazujících revizí jejich původního souboru úkolů. Průlomovou revizi uskutečnil Lewis Terman ve Stanfordu v roce 1916, která se stala obecně známá jako Stanford-Binetův test (S-B). V dnešní době se ve světě používá již pátá revize S-B škály z roku 2003, kterou vypracoval Roid (Becker, 2003). U nás se dosud používá překlad čtvrté revize Termana a Merillové.

První S-B testy byly založeny na individuální diagnostice, a tak na sebe nenechaly skupinové testy inteligence dlouho čekat. Navrhla je skupina psychologů pod vedením Roberta Yerkesa a měly sloužit pro potřeby armádního výběru. Vznikly tak slavné testy army alfa a beta (pro analfabety), které se staly prototypem pro další navazující testy inteligence. Po ukončení války a zproštění testů vojenského tajemství publikoval Yerkes upravenou verzi testu jako Národní test inteligence, který začal být využíván pro potřeby škol, výběru zaměstnanců, přijímacích testů do institucí (Mackintosh, 2000).

Moderním testem pro skupinové využití je například populární Amthauerův test struktury inteligence I-S-T, který je rozvíjen od roku 1953. Revidovaná verze z roku 2000 byla u nás vydána v roce 2005 (Plháková, 2005).

Významným konkurentem v tvorbě individuálních intelligenčních škál se stal David Wechsler, který publikoval intelligenční test WAIS pro dospělé, verzi WISC pro děti a test pro předškoláky WPPSI. Ve světě se WAIS i WISC dočkal již čtvrté revize, u nás se využívá překlad revize třetí, oficiální verze pro předškolní děti u nás dosud chybí. Wechslerovy škály se staly jedním z nejrozšířenějších intelligenčních testů pro individuální testování.

Z dalších testů, které se celosvětově uplatnily, můžeme jmenovat testy Ravenovy, Kaufmanovy a Meiliho.

## FAKTOROVĚ ANALYTICKÉ MODELÝ INTELIGENCE

Faktorová analýza je metoda, která spočívá na zkoumání korelace. Předpokládá, že s rostoucí korelací roste pravděpodobnost, že dva jevy měří podobný nebo stejný jev. Princip faktorové analýzy spočívá v prezentaci rozsáhlého souboru zkoušek většímu počtu osob, hledání korelací mezi výsledky testů a zjednodušení velkého počtu informací do menšího počtu abstrahovaných faktorů pomocí matematických metod.

Autorství metody se připisuje Charlesu Spearmanovi, který na základě faktorové analýzy došel k závěru, že inteligenci lze chápat jako jediný, obecný faktor, který stojí za úspěchem ve všech možných mentálních úlohách, ale stejně tak jako množinu speciálních faktorů, z nichž každý je však úzce omezený pouze na určitou oblast. Podle Spearmana byl klíčový pro pochopení inteligence právě faktor společný, který označil jako „**g**“ faktor (*general factor*). Specifické faktory považoval za příliš úzké a zavádějící. Představa „g“ faktoru je sice vysoce abstraktní, ale má potenciál pro pochopení úspěchu jedince v řadě rozmanitých mentálních úloh (Spearman, 1927).

K jinému závěru dospěl faktorový analytik Thurstone, který předpokládal, že podstatu inteligence tvoří **sedm primárních mentálních schopností** (chápání slov, slovní plynulost, indukce, prostorová představivost, početní faktor, paměť, rychlost vnímání). Výsledkem jeho snahy bylo setřídění specifických faktorů do určitých trsů dle vzájemné souvislosti.

Na zcela opačném konci proti Spearmanovi stojí model struktury intelektu Guilforda, který uvažuje až o 150 faktorech inteligence a k jejich zobrazení užívá model krychle, kterou definují tři různé osy – první s pěti typy operací, druhá se šesti typy produktů a třetí s pěti typy obsahů. I když je tento model nadměru vzdálen praktickému využití, je inspirativní z hlediska hodnocení inteligence skrze mentální operace, obsahy myšlení a produkty myšlení (Sternberg, 2002).

Určitým kompromisem mezi pojetím obecného „g“ faktoru a množstvím specifických „s“ faktorů jsou strukturální modely. Podle slavného amerického psychologa Raymonda Cattella (1971) jsou podstatou inteligence dva velké faktory – **fluidní inteligence**, která je spíše vrozenou dispozicí (jedná se o rychlost a přesnost abstraktního úsudku, schopnost zevšeobecnit zkušenosti a přenášet je na jiné pole), a **inteligence krystalizovaná**, která představuje získané, nahromaděné znalosti, zkušenosti, slovní zásobu, osvojené strategie řešení problémů a zautomatizované způsoby úsudku. V rámci těchto dvou faktorů se popisují další speciální faktory.

Moderní hierarchický model inteligence nacházíme u Carrolla (1993), který vyšel z metaanalýzy mnoha souborů dat a z modelů ostatních faktorových analytiků a navrhl sjednocující model, který tvoří tři hierarchické vrstvy, lišící se v dimenzi specifičnost–obecnost. První vrstva popisuje ryze úzké a specifické schopnosti, vrstvu druhou tvoří koncepty podobné krystalizované a fluidní inteligenci, třetí vrstva odpovídá obecnému faktoru „g“. Pro praktické modely má význam zejména střední vrstva, neboť není příliš specifická ani příliš obecná. Carroll do ní řadí taktéž paměť, zrakovou a sluchovou perцепci, rychlost a slovní plynulost – tato vrstva je podobná modelům Thurstonea a také se do značné míry překrývá s řadou schopností, které ve faktorech postihují Wechslerovy škály a škála S-B.

## GARDNERŮV MULTIDIMENZIONÁLNÍ MODEL INTELIGENCE

Odlišnou metodiku třídění jednotlivých komponent inteligence aplikoval Howard Gardner (1999). Soustředil se na pozorování a vyhledávání referencí o nositelích mimořádných schopností z řady odvětví lidské činnosti, teoreticky sledoval případy rozličných mozkových poškození a jejich dopadů, vývoje nadání, výsledků různých osob v testech rozličných předpokladů. Gardner na základě své teoretické studie dospěl ke tvrzení, že na inteligenci není účelné pohlížet jako na jednotný koncept, který by tvořil výčet určitých schopností, ale účelnější je hovořit o několika odlišných typech inteligence, které jsou na sobě relativně nezávislé.

Gardner popsal **osm druhů inteligence** – jazykovou, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinestetickou, interpersonální, intrapersonální, přírodovědnou. Gardnerův přínos spočívá zejména v rovině teoretické, ve způsobu uvažování nad konceptem inteligence. Jeho pojetí je do značné míry založené na teorii modularity – tedy předpokladu, že naše mysl disponuje určitými specifickými moduly, které jsou na sobě v zásadě nezávislé a jsou vázány na specifické anatomické oblasti v lidském mozku. Důkazem teorie by tedy byl objev jednotlivých druhů inteligencí specificky vázaných na konkrétní oblasti mozku. Dosavadní zjištění jsou prozatím na úrovni pracovních hypotéz a spekulací. Modulární teorie je také v soudobé neuropsychologii hojně kritizována (v českém překladu k tomuto tématu např. Goldberg, 2001).

## STERNBERGOVA TRIARCHICKÁ TEORIE INTELIGENCE

Zajímavou koncepci inteligence vypracoval také známý kognitivní psycholog R. J. Sternberg. Podle Sternberga (2002) nejsou jednotlivé komponenty inteligence nezávislé, tak jak o nich uvažuje Gardner, ale fungují ve vzájemné spolupráci. Podle triarchické teorie má inteligence tři stránky, které lze vymezit jako jejich vztahy:

- k **niternému světu** (tvořivá inteligence, vynalézání, spořádání);
- ke **zkušenosti** (praktická inteligence, aplikace, zužitkování starého vědění);
- k **zevnímu světu** (analytická inteligence, porovnávání, vyhodnocení, hledání řešení).

Inteligence je tak výslednicí interakce schopností **analytických, tvořivých a praktických**. Lidé tedy mohou svou inteligenci užívat na mnoho druhů problémů, přičemž někteří budou úspěšnější v řešení abstraktních, teoretických úkolů a jiní v praktických problémech. Teorie nedefinuje jako inteligentního někoho, kdo vyniká ve všech oblastech inteligence, ale spíše toho, kdo dokáže svých silných stránek dobře využívat ku svému prospěchu.

Sternberg (2002) si také všímá určité nevyváženosti v oblasti testování inteligence, které považuje za jednostranné, neboť se soustředí hlavně na oblast analytických schopností a opomíjí roli schopností tvořivých a praktických.

## KRITIKA KONCEPTU INTELIGENCE

Od počátků rozvoje teorií inteligence a jejího testování se vždy objevovaly kritické hlasy, které upozorňovaly na nedostatky v jednotlivých přístupech k celému konceptu inteligence nebo na možné sociální problémy, které z testování inteligence a jeho dopadů plynou. Již tvůrci prvních testů Binet a Simon uváděli, že jejich snahou je, aby děti měly z jejich testování užitek a aby testování přispělo ke správné aplikaci zvláštního přístupu, nicméně nikdy nebude dobré být označen za absolventa zvláštní školy. Apelovali tedy na to, aby si o tomto děti dále nenesly záznamy (Binet, Simon, 1905, in Mackintosh, 2000).

Přehled historicky důležitých případů zneužití testování inteligence dokumentuje například Mackintosh (2000), který varuje, jak se nekritická víra v dědičnost inteligence a její spojení s politickou vůlí mohou stát nebezpečnými. Mackintosh připomíná případy rozsáhlé nucené sterilizace „méně vhodných elementů“ společnosti v USA v rámci imigrační politiky ve dvacátých letech minulého století. Varuje taktéž před nebezpečným



rozvojem eugenetického hnutí, jehož podstatou je preference určité lidské rasy před jinou (extrémní příklad představují události v nacistickém Německu). Rozsáhlé případy zneužití IQ testů ze čtyřicátých let minulého století jsou taktéž dokumentovány v oblasti selekce ve středoškolské sféře a rozčlenění studentů do specifických typů škol podle výsledků IQ testů v jejich jedenácti letech ve Velké Británii. Politické zájmy zde zneužily předpoklad odhalení „vrozené inteligence“ a její neměnnosti.

Historické případy nás upozorňují, že IQ testy se mohou stát v nesprávných rukou nástrojem moci a „ospravedlnění“ účelových politických rozhodnutí, která mohou mít rozsáhlé dopady na poškození určité skupiny obyvatel. V testování inteligence a interpretaci výsledků je tak nutné opakovaně zdůrazňovat kritičnost, ohled ke kontextu testování a individuální přístup.

Kriticky lze také hodnotit způsob interpretace výsledků inteligenčních testů pouze na základě míry inteligenčního kvocientu (IQ). Tento nešvar je velmi často předmětem kritiky mnoha odborníků, neboť vychází ze „zhuštění“ struktury a úrovně rozumových schopností určitého člověka do jednoho čísla hodnoty IQ (Berk, Bridges, Shih, 1981). Kritiku zde uvádí například Svoboda (1999), který upozorňuje, že tento přístup v sobě skýtá řadu nebezpečí, neboť hodnota IQ nás *informuje o celkové rozumové úrovni jedince. Neříká však nic o kvalitativních zvláštnostech inteligence konkrétní osoby a jeho diagnostickou hodnotu pro poznání osoby probanda nelze přeceňovat* (Svoboda, 1999, s. 49). Říčan, Krejčířová a kol. (1997) proto uvádějí, že číselné hodnoty IQ je nutné pojímat jen jako orientační vodítka s vědomím, že vyšetřením nikdy nezískáme přesnou hodnotu IQ.

Samotný způsob, kterým se v běžné praxi pracuje s testy inteligence, kritizuje například Doman (1997), který uvádí, že jimi přesně zjistíme *nedostatky* v oblasti inteligence, ale musíme mít na paměti, že se nejedná o *schopnosti*. Pokud tedy testujeme nedostatky, ale myslíme si, že testujeme schopnosti, dostaneme výsledky, které mají podle Domana na další práci katastrofální vliv.

Kritiku konceptu inteligence z neuropsychologické perspektivy sumarizuje například Kulišťák (2003), který se opírá o vystoupení Muriel Lezakové z osmdesátých let minulého století s názvem „IQ – odpočívej v pokoji“. Neuropsychologové jsou s konceptem IQ dlouhodobě nespokojeni, neboť opakovaně selhávají pokusy identifikace jeho neuroanatomických a neurofyziologických korelátů. Starší koncepty testování inteligence taktéž nedrží krok s rapidně rostoucím množstvím poznatků z oblasti neurověd. Potřeby neuropsychologie spočívají spíše v zásobárně mnoha dílčích citlivých nástrojů, které mají srozumitelnou vazbu na konkrétní mozkové funkce, a abstrahovaný teoretický koncept inteligence je bez procesuální analýzy výkonu příliš zavádějící. Řadu kazuistik pro demonstraci těchto jevů uvádí Goldberg (2001), který upozorňuje, že Wechslerovy testy inteligence představují dobře definovaný úkol, který je jasně strukturovaný, a i osoby s hrubým poškozením frontálních exekutivních funkcí v něm mohou dobře uspět, neboť jejich kognitivní deficit se projeví až v situaci nestrukturované, která vyžaduje samostatné tvořivé řešení. Známé jsou i jiné případy, kdy deficit exekutivních schopností vedl k extrémně nízkému a nerealistickému výsledku Wechslerových IQ škál.

## TESTOVÁNÍ INTELIGENCE U OSOB S MENTÁLNÍ RETARDACÍ

Z uvedeného je patrné, že testování inteligence a diagnostika mentální retardace má v historii vývoje IQ testů nejdlejší tradici. Je však také zřejmé, jak opatrně musíme pracovat s konceptem inteligence a IQ v praktické diagnostice. Při řešení diagnostické otázky možné mentální retardace je nejvýše nutné přistupovat k IQ testům s potřebnou kritičností a chápat je jen jako doplňkové nástroje, které pouze přispívají k výsledné diagnostice, ale nejsou jejím hlavním určujícím kritériem. Musíme mít na paměti, že standardní testy inteligence a komplexní testové baterie rozlišují mezi normou a subnormou, ale v rámci pásma defektu a hrubé subnormy již jejich diferenciatní schopnost slábne. Nízkých skóre vzbuzujících podezření na mentální retardaci v rámci inteligenčních testů lze také dosáhnout řadou rozmanitých cest. V rámci diagnostiky dětí musí být zvažováno mnoho diferenciatně diagnostických možností. Velmi důležité je vyloučení možnosti psychické deprivace, nízkého inteligenčního výkonu daného celkovou zanedbaností dítěte. Nízký výkon v IQ testech můžeme také zaznamenat u dětí z etnických minorit, neboť v jejich výchově mohly být zanedbány určité aspekty, které jsou v majoritě považovány za základní či důležité. Vliv na výsledky mohou mít také somatická onemocnění, únava, motivovanost, účelové faktory (sociální příspěvky, důchody), neodhalené smyslové vady, jiné vývojové poruchy – např. poruchy řeči apod. Specifickou kapitolu představuje diferenciatní diagnostika demence u dětí, která pak získává na důležitosti v diagnostice dospělých.

Je tedy nutné, aby se psycholog pohyboval v množství dat z rozličných zdrojů. Jako zcela zásadní se jeví rozbor anamnézy s ohledem na hledání možných příčin mentální retardace, kvalitu raného vývoje, způsob plnění vývojových mezníků a kvalitu adaptace. Neméně důležité je i opakované pozorování dítěte ve strukturované i nestrukturované situaci, při hře, při interview, při interakci s rodičem i neznámou osobou. Kvalitu psychologa taktéž do značné míry určuje jeho dovednost vedení rozhovoru a schopnost získat všechny relevantní informace potřebné k diferenciatní diagnostice.

Pro řešení hlavních diferenciatních otázek je vhodné využívat i možnost opakovaného testování s časovým odstupem, možný je po čas odstavu i trénink specifické dovednosti (procesuální testování se snahou odhalit potenciatní zónu vývoje), testování limitů – např. testování mimo standardní instrukci s nápořádou a pozorováním reakce na tuto nápořádou. Pro diferenciatní diagnostiku v rámci pásma mohou být pomocné i vývojové škály a jejich využití i u starších dětí s těžšími formami mentální retardace.

K posouzení mentální retardace neodmyslitelně patří posouzení adaptability, které v zásadě určuje stupeň mentální retardace. I když bývá mnohdy nekriticky a nerozumně preferována hodnota IQ, je míra určení adaptability zásadnější. Pro orientační posouzení je možno využít překlady škál adaptability (populární je například Vinelandská škála sociální adaptability). Hlavní posouzení je však ryze klinickou záležitostí, která integruje řadu dat získaných z rozhovoru a anamnézy. Psycholog by se měl soustředit zejména na schopnosti a reálné možnosti dané osoby – co dokáže realizovat zcela sama, co s dopomocí, co s verbální podporou, k čemu je nutná plná fyzická podpora. Zcela zásadní je při rozhovoru rozlišovat, jaké dovednosti již byly reálně vyzkoušeny a s jakým výsledkem a co vyzkoušeno dosud nebylo. Klinická praxe jasně ukazuje, že řada osob s mentální retardací nedisponuje určitými dovednostmi nikoliv proto, že by se je nedokázali naučit, ale proto, že k jejich učení nikdy nedostaly příležitost kvůli obavám jejich okolí. Tento

fakt je interakční a systémovou záležitostí, kterou nelze žádným kvalitním způsobem škálovat a může ji vystihnout jen fundovaný odborný úsudek.

K testování osob s mentální retardací by také měl neodmyslitelně patřit určitý prospěch těchto osob z testování. Možné jsou rozličné formy spolupráce se snahou posílit silné stránky, rozvíjet kognitivní schopnosti, hledat alternativní způsoby výuky, které by danému jedinci vyhovovaly. Opomíjí se taktéž testování dospělých osob s mentální retardací, které si svůj kognitivní handicap uvědomují a mnohdy jej vnímají velmi bolestně. Zpětná vazba z vyšetření by neměla uškodit, ale být sdělována citlivě, taktně, srozumitelně, s důrazem na praktickou pomoc. Psychologické testování by nemělo být samoučelnou nebo účelovou záležitostí, která je snadným způsobem zneužitelná, ale cestou k reálné pomoci a otevírání rozličných alternativních cest rozvoje daného jedince.